

*З.Б. Вахобжонова,
преподаватель кафедры тифлопедагогики БГПУ*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ
ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Одной из центральных проблем теории и практики логопедии является проблема коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Анализ путей решения проблемы формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции способствует созданию оптимальных условий для личностного и социального развития детей данной категории. Низкий уровень становления социальных и конкретно-личностных отношений детей с ТНР, несформированность основных форм коммуникации затрудняет процесс их взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы (А.А. Леонтьев [2], М. И. Лисина [3], Б.Ф. Ломов [4] и др.) по проблеме формирования коммуникативных умений у дошкольников с ТНР позволил выделить ведущие группы коммуникативных умений дошкольников с ТНР, в качестве которых выступают: информационно-коммуникативные – информационно-содержательный аспект общения отражает наличие умения ориентироваться в условиях коммуникативной задачи, выбора средств вербального и невербального общения, частоты употребления инициативных и ответных высказываний; регуляционно-коммуникативные – деятельностно-поведенческий аспект общения отражает наличие умения организовывать процесс общения; аффективно-коммуникативные – эмоциональный аспект общения отражает эмоциональные реакции на высказывания партнера.

Таким образом, коммуникативные умения можно рассматривать как способность понимать воспринимаемую речь, организовывать и поддерживать общение и создавать с помощью адекватных языковых средств связное целостное высказывание для выражения своего коммуникативного намерения.

Результаты проведенного нами экспериментального исследования показали, что коммуникативные умения дошкольников с ТНР развиваются по тем же закономерностям, что у детей с нормальным речевым развитием, однако имеет свои специфические особенности:

Информационно-коммуникативные умения – трудности и однотипность в подборе средств общения; ограниченность и неадекватность коммуникативных типов высказываний; невнимательность и отсутствие заинтересованности в ситуации общения и в собеседнике.

Регуляционно-коммуникативные умения – неустойчивый интерес и непонимание значимости продукта коммуникативной деятельности; отсутствие мотивации общения; неумение вступать в контакт и взаимодействовать; отсутствие планирования коммуникативной деятельности.

Аффективно-коммуникативные умения – безразличное, отрицательное отношение к взаимодействию с окружающими, отсутствие умений действовать по правилу и доводить начатое дело до конца, отсутствие или неадекватная оценка эмоционального состояния другого человека.

Отмечается замедленность и рассогласование в развитии коммуникативных умений и недостаточная сформированность структурных компонентов данных умений.

Коммуникативные умения, являясь важнейшей характеристикой в развитии личности дошкольника с ТНР, требуют для своего формирования целенаправленной коррекционно-педагогической работы. Определение закономерностей развития коммуникативных умений в норме, изучение особенностей их проявления у детей с ТНР и исследование опыта

педагогической работы в данном направлении послужили основанием для разработки методики и методического обеспечения коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений дошкольников с ТНР в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Теоретическую основу методики формирования коммуникативных умений определяет система общепедагогических и специальных принципов.

К общепедагогическим принципам относятся:

- онтогенетический принцип, основанный на учете закономерностей развития коммуникативных умений в период дошкольного детства;
- принцип деятельностного подхода к организации образовательного процесса с детьми с ТНР, предполагающий учет ведущего вида (игровой) и других видов деятельности;
- принцип доступности, предполагающий оптимальное соответствие уровня сложности формируемых представлений, знаний, умений и навыков, темпа обучения реальным возможностям детей дошкольного возраста с ТНР;

Специальные принципы представлены:

- принципом коррекционной направленности обучения, который предполагает реализацию потенциальных возможностей ребенка, обеспечение компенсаторного пути его развития;
- принципом индивидуального подхода, который заключается в ориентации педагога на личность ребенка и на его индивидуальный темп обучения в соответствии с особенностями развития психической, физической и эмоционально-волевой сфер;
- принципом стимуляции коммуникативного поведения, который предполагает создание условий для речевого общения детей со взрослым, друг с другом в процессе взаимодействия.

На наш взгляд, при построении коррекционно-педагогической работы и определении этапов данной работы основополагающим является коммуникативно-деятельностный подход.

Коммуникативный компонент коммуникативно-деятельностного

подхода состоит в учёте, использовании и развитии потребности общения как важнейшего условия продуктивности процесса обучения речи. Как известно, мотивация общения обостряется в условиях совместной деятельности детей, когда возникает необходимость согласовывать действия, договариваться о способах их выполнения. Именно коммуникативный компонент позволяет наглядно представить схему педагогического взаимодействия во всём многообразии входящих в неё звеньев (источники, ситуация, обратная связь и т. д.). Но данный компонент не вскрывает внутренней структуры этого взаимодействия, характера двусторонней активности его объектов. Это можно сделать, как отмечает И.А. Зимняя, «при условии изучения потребностей и мотивов, целей и задач деятельности», то есть на основе деятельностного подхода [1, с.63-67].

Деятельностный компонент коммуникативно-деятельностного подхода позволяет рассматривать коммуникативные умения в соотношении со структурой речевой деятельности, включающей три блока: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский, исполнительный.

Методика формирования коммуникативных умений дошкольников с ТНР в условиях интеграции основана на субъект-субъектном взаимодействии и включает *цель, задачи, методы, этапы, содержание, средства и формы педагогической работы.*

Нами были определены три взаимосвязанных этапа методики формирования коммуникативных умений: *содержательный, процессуальный и рефлексивный.* При этом на содержательном этапе акцент ставился на формировании западающих в развитии регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений, а на процессуальном этапе – на формировании в единстве всех трех групп умений. Необходимость чёткого определения последовательности формирования коммуникативных умений обусловлена искажением закономерной логики их развития у дошкольников с ТНР. Основные задачи каждого из этапов формирования коммуникативных умений:

1) содержательный – создание оптимальных условий обучения коммуникативным умениям, формирование положительной установки на совместную деятельность путем использования специальных приемов: порядок приветствия, прощания, комплиментарные высказывания; стимулирование интереса к восприятию информации о средствах и способах коммуникации в качестве субъективно значимой цели;

2) процессуальный – разработка содержания, этапов формирования коммуникативных умений, коммуникативных заданий и игровых форм общения и осуществление обучения; формирование навыков общения и взаимодействия в имитируемых и реальных ситуациях, использование интерактивных игр и упражнений направленных на сближение воспитанников интегрированной группы; создание динамичных гетерогенных групп дошкольников в процессе выполнения заданий на занятиях;

3) рефлексивный – свободное использование изученного речевого материала в соответствии с речевой ситуацией, анализ результатов обучения и оценка динамики формирования коммуникативных умений.

На каждом из этапов коррекционно-педагогическая работа осуществляется по *трем направлениям*: формирование информационно-содержательного, деятельностно-поведенческого и эмоционального компонентов коммуникативных умений. Дифференциация коррекционно-педагогической работы на каждом из этапов обучения осуществляется за счет усложнения и обогащения обучающего материала, а также использования вариативных методических приемов и форм организации педагогической работы.

Последовательность коррекционно-педагогической работы согласуется с логикой поэтапного формирования коммуникативных умений (подготовительный, основной, завершающий этапы). Нами разработаны коммуникативные задания, которые соответствуют уровням сформированности коммуникативных умений дошкольников с ТНР и этапам

формирования данных умений.

Коммуникативные задания включают специальную систему коммуникативных упражнений. Данные коммуникативные задания имеют следующие основные характеристики.

1. В каждом задании есть коммуникативные целевые установки, т.е. те инструкции педагога, которые организуют общение дошкольников и вовлекают их в процесс общения со сверстниками в условиях интеграции. Например: установки, требующие от дошкольников умения выразить согласие, подтвердить сказанное и другие, выраженные словами «согласитесь, подтвердите, продолжите сказанное» и т.п.

2. Коммуникативные задания включают следующие основные типы упражнений: *ситуативные, имитационные, подстановочные и трансформационные* (В.П.Скалкин [6], Е.В.Рахманова [5]).

В *ситуативных упражнениях* моделируются речевые ситуации, т.е. совокупность тех условий, которые вовлекают дошкольника в процесс общения. Речевые ситуации, в которых оказываются дошкольники, побуждают их к высказыванию, вызывают потребность в общении.

Имитационные упражнения построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) речевом материале. Грамматическая структура в них задана, ее следует повторять без изменения. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу; контрастного повторения различных форм за педагогом. Например: повторите и выполните действия (повторите, выполняя...); повторите хором, по цепочке, в парах, рядах.

Подстановочные упражнения используются для закрепления речевого материала, выработки автоматизма в употреблении в аналогичных ситуациях; этот тип упражнений способствует формированию гибкости навыка, здесь происходит усвоение всего многообразия форм общения за счет разнообразных трансформаций, перифраза, дополнения и расширения (С.А.Фадеева, В.О. Юсупов [7]).

Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных языковых структур в речи. Здесь метод тренировки смыкается фактически с методом применения усвоенного материала в речи (В.П.Скалкин [6]).

Первый блок коммуникативных заданий включает образец коммуникативного акта и предполагают воспроизведение усвоенного речевого материала на основе его преобразования и комбинирования в соответствии с решением коммуникативной задачи:

1) задания, в которых для решения коммуникативной задачи в качестве речевого образца используют реплику педагога.

Имитационные задания. Например, сообщите: – Кто нарисовал картинку? – ... (*Я нарисовал картинку*).

Подстановочные задания (дошкольники подставляют лексические единицы в речевой образец). Уточните: – Я рисую дом. А ты? – ... (*А я рисую цветы*).

Трансформационные задания (дошкольники изменяют реплику педагога). Согласись или не согласись: – Весной птицы улетают на юг. Верно? – ... (*Нет. Весной птицы прилетают с юга*).

2) задания, где используется речевой материал, которым ребенок владеет, но фразы не повторяют целиком исходное высказывание, а видоизменяются в зависимости от коммуникативной задачи;

3) задания, где используются знакомые речевые единицы в новых сочетаниях адекватно цели в данной ситуации общения.

В данном блоке используются задания, жесткие рамки которых ставят дошкольников в условия вынужденного употребления речевого материала. Однако продуктивность формирования умений обеспечивается в условиях, адекватных речевому общению, поэтому педагог обеспечивает потребность, мотив и цель речевого действия дошкольников в принятии и решении коммуникативной задачи в указанных заданием рамках.

Второй блок включает задания, которые в зависимости от

коммуникативной задачи предполагают как репродуктивные способы деятельности, так и продуцирование самостоятельных высказываний, что позволяет дошкольникам проявлять инициативу и личные способности. Например, задания на составление коммуникативных актов по аналогии. (*Я вчера катался на лыжах. А ты? – А я играл в снежки*):

Третий блок – творческие задания, адекватные естественному общению, которые предполагают возможность свободно конструировать высказывания и переносить их в другие ситуации. Например, задания, в которых предполагается создание самостоятельных высказываний; задания, в которых предполагается увеличение объема высказываний и количества сформированных умений.

Методика формирования коммуникативных умений дошкольников с ТНР предполагает использование упражнений и игр, основанных на анализе проблемных ситуаций. Проигрывание *проблемных ситуаций* позволяет обыграть ситуации, доступные и близкие дошкольникам, и в совместном обсуждении вывести правила поведения. Так, например, проблемная ситуация «Ваня построил дом» отражает конфликтную ситуацию, с которой дети сталкиваются повседневно: мальчик сломал дом, построенный другими детьми. При совместном обсуждении данной ситуации необходимо подвести детей к решению конфликтов и разработать модель поведения, обыграв ее в игровой ситуации.

Педагог подбирает ситуации, различные по сложности, в соответствии с целью занятия, особенностями речевого развития воспитанников с ТНР и особенностями их совместного обучения и воспитания с нормально говорящими сверстниками. Необходимо соблюдать определенную последовательность при описании ситуации или формулировке коммуникативной задачи. Сначала необходимо описать ситуацию или сформулировать коммуникативную задачу, намечая схему продуцируемой реплики, содержащую некоторые лексико-грамматические элементы формулируемого высказывания. Например, педагог предлагал следующую

ситуацию: «Ты потерял свою игрушку, подойди к детям и спроси, не видели ли они ее».

Более сложными являются задания, в которых детям предлагается лишь тема для разговора, четкого распределения ролей, смысловых языковых подсказок собеседникам не дается. Предлагаются следующие ситуации: «Ты пришел в группу детского сада, познакомься с детьми и расскажи о себе»; «В детский сад пришел новенький (-ая-). Ты хочешь познакомиться с ним (с ней)?»; «В гости к Диме пришел Игорь. Дима предлагает Игорю посмотреть интересную книжку с картинками, рассказывает, о чем она». Виды проблемных ситуаций:

1. *Моделирование проблемных ситуаций с заданным сюжетом.* В этом случае детям предлагается готовое решение проблемы. Например: три друга хотят играть в «гонки», но у них только две машинки. Они договорились между собой по-хорошему, не поссорившись.

2. *Моделирование проблемных ситуаций с неоконченным сюжетом.* Детям предлагается придумать, чем закончился сюжет и разыграть ситуацию. Например: на улице Иван встретил своего друга, который долго не ходил в детский сад. О чем Иван спросил друга? Что тот ответил?

3. *Моделирование реальных ситуаций.* На занятиях и в свободное от занятий время моделируются различные варианты речевого общения: знакомство с взрослым в группе, на улице, предложение по поддержанию беседы с незнакомым взрослым, обращение с просьбой, вопросом к взрослому.

4. *Моделирование игровых ситуаций.* Ситуации создаются на занятиях или во время одевания на прогулку. Детям предлагается спросить у прохожих о погоде, о играх на прогулке. Сначала детям предлагаются образцы вопросов-просьб. Затем дети делают это самостоятельно.

Моделирование и совместное проигрывание разных ситуаций общения первоначально проходит при участии педагога, который предлагает и показывает речевой образец, сопровождая его соответствующими

невербальными средствами, следит за его точным воспроизведением. Педагог отрабатывает с детьми речевое и неречевое поведение в данной ситуации. Тем самым у детей формируются навыки общения в различных ситуациях: со сверстниками, взрослым и другими окружающими людьми.

Таким образом, основной коррекционный эффект методики состоит в специальном обучении дошкольников с ТНР планированию коммуникативных действий с учётом конкретной жизненной ситуации. Методика формирования коммуникативных умений дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции отличается следующим: позволяет дифференцировать педагогическую работу с учётом степени тяжести речевого нарушения, предполагает изучение коммуникативных правил и действий в условиях реального социального взаимодействия со сверстниками в условиях интегрированного обучения, обеспечивает единство знаний и опыта поведения, способствует личностному принятию норм коммуникативного поведения.

Коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками с ТНР в условиях образовательной интеграции осуществляется преимущественно от формулировки ролевых правил коммуникативного содержания к накоплению эмпирического опыта их реализации в игровой практике с нормально говорящими сверстниками. Предложенная методика формирования коммуникативных умений включает дошкольников с ТНР в специально организованную и управляемую педагогом игровую деятельность в условиях образовательной интеграции, обеспечивая активизацию и усиление её ресурсных возможностей.

Целенаправленное формирование коммуникативных умений и создание особых педагогических условий повысит уровень развития коммуникативных умений дошкольников с ТНР в условиях образовательной интеграции, будет способствовать преодолению несоответствия в развитии их информационно-содержательного, деятельностно-поведенческого и эмоционального компонентов.

Литература

1. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя; Рос. акад. образования, Моск. психол-соц. ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж; НПО «МОДЭК», 2001. – 428с.
2. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 368с.
3. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребёнка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Ружской; – 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384с.
4. Ломов, Б.Ф. Проблемы общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Просвещение, 1981. – 223с.
5. Рахманова, Е.В. К проблеме формирования речевых умений у младших школьников с нарушением слуха / Е.В. Рахманова // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 51-57.
6. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М.: Высш. шк.: Кн. дом "Ун-т", 2001. – 248 с.
7. Фадеева С.А., Юсупов В.О. Идея коммуникативной лингвистики в коммуникативной методике / С.А. Фадеева, В.О. Юсупов // Русский язык в школе.– 2000.– №4. – С. 12-22.

Резюме

Научная статья посвящена методическим аспектам формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции. Предложены основные принципы и подходы коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с ТНР. В статье отражено содержание методики формирования коммуникативных умений детей с ТНР в условиях образовательной интеграции, представлены коммуникативные задания, включающие специальную систему коммуникативных упражнений.

Sammary

Scientific research deals with the methodological aspects of the communicative skills formation among children with the severe speech underdevelopment, which is in the field of special preschool pedagogy. Main principles and approaches of correctional and pedagogical work on the communicative skills formation are offered among children with the severe speech underdevelopment. The article reflects the substance of a technique communicative skills formation among children with the severe speech underdevelopment in terms of educational integration, presented communicative tasks, including a special system of communicative exercises.